

Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft - strukturtheoretische Überlegungen

Hummrich, Merle; Radermacher, Sandra

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hummrich, M., & Radermacher, S. (2012). Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft - strukturtheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13(1/2), 39-53. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-387373>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Merle Hummrich, Sandra Rademacher

Die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft – strukturtheoretische Überlegungen

The elective affinity of qualitative research and cultural comparison and their meaning for education science – structuretheoretical prolegomena

Zusammenfassung:

Vor dem Hintergrund, dass Kultur angesichts der fortschreitenden Verwirklichung der universalistischen Bildungsidee für die Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen einerseits an Bedeutung zu verlieren scheint, in Diskussionen zur multi-kulturellen Gesellschaft andererseits wiederum essenzialisiert wird, entfalten wir hier einen strukturtheoretischen Kulturbegriff und befragen ihn auf seine epistemologische und methodologische Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. Dabei arbeiten wir zunächst die Wahlverwandtschaft von qualitativer Forschungsmethodologie und Kulturvergleich heraus und fragen dann anhand einer materialen Rekonstruktion nach der Bedeutung des Kulturvergleichs für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Abschließend geht es um die Formulierung methodologischer Prämissen für den Kulturvergleich in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive qualitativer Forschung.

Schlagworte: Kulturvergleich, Erziehungswissenschaft, qualitative Forschung, Methodologie, strukturtheoretischer Kulturbegriff

Abstract:

Against the background that culture on the one hand seems to lose its meaning because of the progressing realisation of the idea of universal education and on the other hand seems to be reified, we develop a structure-theoretical concept of culture and ask for the epistemological and methodological meaning of this concept for education science. In this context we first line out the elective affinity of qualitative research methods and cultural comparison and then ask on the basis of a material analysis for the meaning of cultural comparison for questions of educational science. In the end we draft methodological premises for cultural comparison in education science from the perspective of qualitative research.

Keywords: cultural comparison, education science, qualitative research, methodology, structuralistic perspective

1. Einleitung

Vergleiche in der Erziehungswissenschaft, wie sie in den letzten Jahren z.B. mit TIMSS, IGLU und PISA relativ prominent waren, basieren auf der Annahme einer sich weltweit verbreitenden universalistischen Bildungsidee (vgl. Meyer 2005; Adick 2008; Baker/LeTendre 2005). Hierbei wird der Genese vergleichender Perspektiven seit der Entstehung des modernen Wissenschaftssystems und seiner Disziplinen (vgl. Schriewer 2013) kaum Rechnung getragen. Mit der Fokussierung auf Leistungsfähigkeit und Kompetenzentwicklung scheint es vielmehr plausibel, Schülerleistungen in Deutschland, England, Nordkorea und Chile zu vergleichen und schließlich Ableitungen zur Effizienz der verschiedenen Schulsysteme zu treffen. Die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Kultur wird in diesen Studien allerdings nicht gestellt. Vielmehr scheint die analytische Kategorie Kultur an Bedeutung zu verlieren. Eine ähnliche Tendenz, in der sich die Frage nach kultureller Differenz gleichermaßen auflösen scheint wie in den Universalisierungsthesen, finden wir in den Thesen von Transnationalisierung, Transkulturalisierung und Hybridisierung von Kultur (Schroer 2006). Gegenläufig – nämlich im Sinne eines essentialisierenden Kulturbegriffs – werden hingegen Kulturen im Zusammenhang politisch-öffentlicher Thematisierungen diskutiert, wenn etwa von einem „Dialog der Kulturen“ die Rede ist (kritisch: Radtke 2012). Der gewissermaßen verdinglichende Blick auf voneinander abgrenzbaren und einander fremden Kulturen findet eine zweite Entsprechung in interkulturellen Pädagogiken, die sich (kulturelle) Begegnung zum Ziel gesetzt haben (kritisch: Hamburger 2012, S. 91ff.). Vor dem Hintergrund dieser Dichotomie siedelt sich dieser Beitrag mit dem Ziel einer vermittelnden Perspektive an: Kultur soll als analytische Kategorie rehabilitiert werden, ohne dass der Begriff verdinglichend verwendet wird. Dazu müssen zunächst die epistemologischen und methodologischen Implikationen eines Kulturbegriffs freigelegt werden, die Kultur als kontingente Ordnungskategorie verstehen. Dies lässt sich am besten plausibilisieren, so der hier vertretende Ansatz, in einem qualitativen Forschungsparadigma, das es vermag, Differenzen zwischen Kulturen zu analysieren, ohne die Gemeinsamkeiten aus dem Blick zu verlieren. Der Beitrag setzt somit zwei Thesen (im Sinne einer heuristischen Vorannahme) zentral: Erstens bietet der qualitative Kulturvergleich ganz allgemein die Möglichkeit, der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem insofern Rechnung zu tragen, als sich hier zentrale strukturelle Implikationen der qualitativen Forschung paradigmatisch abbilden lassen. Zweitens kann angenommen werden, dass besonders für erziehungswissenschaftliche Analysen ein besonderer Gewinn im Kulturvergleich liegt, der daraus resultiert, dass kulturvergleichend die Möglichkeit besteht, die je spezifischen normativen Grundlegungen von Erziehung und Bildung besonders profiliert herauszuarbeiten.

Dementsprechend verfolgen wir eine Gliederung, die einen strukturtheoretischen Fokus auf die sozialtheoretische Einbettung des Kulturvergleichs setzt (2) und anschließend die Bedeutung des Kulturvergleichs in der Erziehungswissenschaft heraushebt (3). Dies diskutieren wir jedoch nicht anhand eines Forschungsüberblicks, sondern – ganz in der Tradition *strukturhermeneutischer* Sozialforschung vor dem Hintergrund einer exemplarischen Analyse (3). Abschließend geht es darum, aus den sozialtheoretischen Grundlegungen und den erzie-

hungswissenschaftlichen Untersuchungen methodologische Prämissen des erziehungswissenschaftlichen Kulturvergleichs zu abstrahieren (4).

2. Qualitative Forschung und Kulturvergleich als Wahlverwandtschaft?

Die Annahme einer Wahlverwandtschaft zwischen Kulturvergleich und qualitativer Forschung gründet in der Annahme einer Sinnkonstituiertheit der sozialen Welt und nimmt methodologisch ihren Ausgangspunkt in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem. Kulturvergleich und qualitative Forschung sind, um zu allgemeingültigen Aussagen gelangen zu können, gleichermaßen angewiesen auf die verstehende Erschließung besonderer, individuierter Erscheinungen. Dies lässt sich besonders deutlich am Kulturbegriff von Levi-Strauss vergegenwärtigen (1977, S. 320): „Wir nennen Kultur jede ethnographische Gesamtheit, die, vom Standpunkt der Untersuchung aus, gegenüber anderen bezeichnende Abweichungen aufweist.“ Hier scheinen drei Aspekte für ein kulturvergleichendes Vorgehen konstitutiv: *Erstens* handelt es sich bei einer Kultur offenbar um ein Gebilde, das auf der Basis bestimmter Gemeinsamkeiten als eine „Gesamtheit“ gefasst werden kann. Diese Gesamtheit lässt sich *zweitens* von anderen Gesamtheiten deshalb abgrenzen, weil und insofern sie sich von ihnen unterscheidet. Gemeinsamkeit und Differenz aber sind, *drittens*, nicht vorgängig gegeben, sondern „vom Standpunkt der Untersuchung aus“ zu rekonstruieren.

Mit Lévi-Strauss liegt dem Kulturbegriff also eine Idee von „Gesamtheit“ zugrunde, die ein Modell der Vielfalt der Erscheinungen der sozialen Welt mit der Idee einer sinnlogisch gestifteten Einheit dieser mannigfaltigen Erscheinungen verbindet. Der Kulturbegriff basiert auf der Annahme, dass ein generierendes, vereinheitlichendes Prinzip die unterschiedlichen Erscheinungen einer Kultur hervorbringt – aber auch nur diese. Ohne die Voraussetzung einer sinnlogischen Einheit der mannigfaltigen Erscheinungen hat die Rede von „Kultur“ keinen Sinn. Geht man aber aus von Kultur als einer Gesamtheit, dann ist der Begriff der Kultur notwendig verbunden mit dem Begriff der Struktur als einem generierenden und insofern Einheit stiftenden Prinzip. Das Strukturmodell findet sich insbesondere im Habituskonzept Pierre Bourdieus entwickelt: „In der Terminologie der generativen Grammatik Noam Chomskys ließe sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese.“ (Bourdieu 1974, S. 143) Als *modus operandi* wäre eine Struktur als das generative Erzeugungsprinzip der Erscheinungen einer Kultur zu verstehen. In diesem Sinne kann Kultur, analog dem Habitus, als strukturierte und zugleich strukturierende Struktur bestimmt werden. Die auf der Ebene der Erscheinungsformen lediglich vielfältig und plural wirkenden Erscheinungen können nur dann als Gesamtheit gefasst werden, wenn ihnen ein einheitliches, die auf der oberflächlichen Ebene differenten Erscheinungen verbindendes Erzeugungsprinzip zugrunde liegt. Dieses Erzeugungsprinzip der kulturellen Gesamtheit müsste in seiner sinnlogischen Verfasstheit rekonstruierbar sein, um

eine Kultur „vom Standpunkt der Untersuchung aus“ in ihrer Spezifik bestimmen zu können. Fasst man also Kultur als strukturierte und strukturierende Struktur, so kann man – entsprechend dem Vorgehen einer strukturalen Ethnologie sensu Lévi-Strauss – die Perspektive auf eine generell als fremd bezeichnete Kultur, die nur vor dem Hintergrund der eigenen Kultur ‚erkundet‘ wird, überwinden zugunsten einer Vergleichsperspektive, in der zwei oder mehrere Kulturen relationierend, in ihrer je spezifischen Struktur, aufeinander bezogen und hinsichtlich ihrer allgemeinen Grundlagen verglichen werden. In beiden Perspektiven findet eine Verortung im Spannungsverhältnis von Allgemeinem und Besonderem statt. Während die erste Perspektive die Besonderung der ‚fremden‘ Kultur vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Einbettung des Forschers herausarbeitet, vermag die zweite Perspektive diese Entgegensetzung zu überwinden und im Sinne einer dialektischen Verschränkung zu einer Relationierung zweier oder mehrerer Kulturen zu kommen.

Gerade diese dialektische Verschränkung ist nun das, was sich als allgemeine Ermöglichungsstruktur qualitativer Forschung am Beispiel Kulturvergleich so deutlich herausarbeiten lässt. Denn hier geht es um eine Diskussion, die wissenschaftstheoretisch ihren Ursprung bei Windelband (1894, zit. n. Wernet 2006, S. 29) als Entgegensetzung von ideographischer Ereigniswissenschaft und nomothetischer Gesetzeswissenschaft nimmt und die auch in der vergleichenden Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert wurde (vgl. Epstein 1983; Schriewer 1982), da sich gerade hier im Laufe der Wissenschaftsentwicklung zwischen dem 19. und dem 21. Jahrhundert eine „Duplizität der Zielsetzungen“ (Schriewer 2013) etablierte: einerseits zu nomologisch-kausalen Aussagen über die Beschaffenheit von Kulturen kommen zu können (allgemeine Gesetze des Kulturellen feststellen zu können), andererseits „die anschaulich erfahrbare Fülle historisch-kultureller Welten“ (ebd.) herauszustellen, die jedoch einen Vergleich kaum noch zulassen. Gerade hier ermöglicht eine Vergleichsperspektive, die auf einem strukturalistischen Kulturbegriff fußt, „die ebenso vielfach wie fruchtlos diskutierten Gegensätze zwischen idiographischen und nomothetischen Vergleichsverfahren zu relativieren“ (Schriewer 2013, o. Seitenangabe, da im Erscheinen).

Dies ist mithin auch ein zentrales Anliegen einer strukturtheoretisch begründeten qualitativen Forschung (vgl. Wernet 2006), denn hier geht es nicht nur um die Erkenntnis der zentralen Strukturierungsprinzipien von Lebenspraxen, sondern gerade auch darum am Einzelfall – dem Besonderen – die Strukturierungsprinzipien allgemeiner sozialer Phänomene aufzudecken (Oevermann 1983). Dies greift ein zentrales Prinzip von Max Webers „Verstehender Soziologie“ auf, in der er Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft begreift. Weber formuliert hier, dass wir „die uns umgebende Wirklichkeit des Lebens, in welches wir hineingestellt sind, in ihrer Eigenart verstehen (wollen)“ (Weber 1988, S. 170). Dabei komme es darauf an, die Individualität einer Erscheinung in ihren konkreten kausalen Zusammenhängen zu begreifen. Der Fall erschließt folglich Allgemeines und Besonderes zugleich. „Der Fall ist ein Allgemeines, insofern er sich im Kontext objektiv gegebener gesellschaftlicher Strukturen gebildet hat. Er ist ein Besonderes, insofern er sich in Auseinandersetzung mit diesen individuiert hat“ (Hildebrand 2005, S. 220). Eine individuierte Gestalt ist immer beides zugleich: ein Ausdruck ihrer Individuiertheit und zugleich ein Ausdruck derjenigen sozialen Gegebenheiten, auf dessen Basis sie sich überhaupt erst individuiert und individuiert werden kann. Das Verhältnis von Besonderem und Allge-

meinem lässt sich also nur als ein Dialektisches fassen (Oevermann 1983). Es gibt keine individuierten, besonderten Erscheinungen, die nicht zugleich Ausdruck eines Sozialen, Allgemeinen sind. Diese Dialektik von Allgemeinem und Besonderem gilt aber auch umgekehrt. Es gibt zugleich keinerlei Ausdruck des Sozialen, Objektiven oder Allgemeinen jenseits von individuierten Erscheinungen. So, wie uns das Individuierte, Subjektive, Besondere nur auf der Folie des Allgemeinen begegnet und begegnen kann, ebenso tritt uns das Soziale, Objektive, Allgemeine nie als solches, sondern immer nur in einer konkreten, individuierten Gestalt entgegen.

Ihre verallgemeinerungsfähigen Aussagen kann die qualitative Forschung nur anhand der Interpretation und Rekonstruktion besonderer, individuierter Erscheinungen gewinnen. Die Interpretation und Analyse dieser besonderten Erscheinungen ermöglicht eben nicht nur die Rekonstruktion ihrer jeweiligen Besonderheit, sondern zugleich die Rekonstruktion der allgemeinen Regeln, oder anders: des allgemeinen Strukturproblems, auf das die Individuiertheit des jeweiligen Falles eine spezifische Antwort gibt. An einem einzelnen Fall lässt sich aber nicht nur die Besonderheit des Falles und das Allgemeine, auf dessen Folie sich diese Besonderung vollzieht, rekonstruieren, sondern zugleich auch alle anderen möglichen Varianten der Bearbeitung des allgemeinen Strukturproblems. Auf der Basis der Rekonstruktion eines Falles lassen sich also nicht nur Aussagen über den einen Typus treffen, den der Fall repräsentiert, sondern auch Aussagen über die Verfasstheit der anderer Typen, die logisch andere Bearbeitungen des gleichen zugrundeliegenden, allgemeinen Handlungsproblems sind. Wenn hier von Typus und Typologie die Rede ist, dann sind hier nicht Typologien im Sinne von einfachen Klassifikationen gemeint, sondern dahinter steht die Idee einer, wie Weber es nennt, idealtypischen Begriffsbildung (Weber 1985). Ein Idealtypus ist zwar immer aus dem Material, aus der Empirie gewonnen, aber er ist keine rein empirisch erlangte Begriffsbildung. Der Idealtypus

„wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbilde nirgends vorfindbar. [...] Für den Zweck der Erforschung und Veranschaulichung aber leistet jener Begriff, vorsichtig angewendet, seine spezifischen Dienste.“ (Weber 1904, S. 191)

Diese Dialektik spielt schließlich auch in kulturvergleichenden Untersuchungen eine Rolle – deutlich nachzuverfolgen bereits in Max Webers Religionssoziologie: Hier stellt Weber die Frage nach einer besonderten Kulturercheinung: „welche Verkettung von Umständen hat dazu geführt, daß gerade auf dem Boden des Okzident, und nur hier, Kulturercheinungen auftraten, welche doch – wie wenigstens wir uns gern vorstellen – in einer Entwicklungsrichtung von universeller Bedeutung und Gültigkeit lagen?“ (Weber 1920: 1). Wir sprechen deshalb von einer Wahlverwandtschaft, weil in der Perspektive, in der Kulturvergleich die Untersuchung strukturierender Strukturen umfasst und in der Perspektive, in der qualitative Forschung die Analyse sozialer Sinnzusammenhänge meint, die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem ein verbindendes Element darstellt. Kulturvergleich und qualitative Forschung können ihre verallgemeinernden, generalisierenden Aussagen immer nur an besonderten, individuierten Erscheinungen gewinnen.

3. Die mögliche Wahlverwandtschaft von Kulturvergleich, qualitativer Forschung und Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zum Kulturvergleich fußen zunächst auf der sozialtheoretischen Annahme, dass Erziehungsprozesse soziale Prozesse sind, die kulturell eingebettet sind und empirisch analytisch – als Erziehungswirklichkeit (Roth 1963/2007) – in den Blick genommen werden können. Betrachten wir Erziehungsprozesse kulturvergleichend, so setzen wir auch hier wieder bei der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem an und fragen danach, was in spezifischen Kulturen an Besonderungen hinsichtlich der Erziehungswirklichkeit zum Ausdruck kommt und auf welchen gemeinsamen oder allgemeinen Grundlagen dies beruht. Wenn Lévi-Strauss schreibt: „Isolierte und den verschiedenen Kulturen entlehnte Beispiele erhalten auf diese Weise sogar einen zusätzlichen Wert, denn sie zeugen davon – mit einer Kraft, die sich ihrer Anzahl und der Überraschung verdankt – daß Verschiedenem Gleiches zugrunde liegt.“ (Levi-Strauss 1993: 17f.), dann finden wir hierin die Ermöglichungsstruktur eines strukturtheoretisch begründeten Kulturvergleichs, der auch für die Erziehungswissenschaft geltend gemacht werden kann, denn, nicht nur jeweils besondere pädagogische Fälle in ihrer kulturspezifischen Verfasstheit werden analysiert, sondern mit ihnen auch die allgemeinen Grundlegungen zum Verständnis von Erziehung und Bildung überhaupt. Dies ist erziehungswissenschaftlich nicht unbedingt deshalb interessant, weil darüber Erkenntnisse entstehen, die gewissermaßen „über den Tellerrand“ hinausweisen, sondern weil Erziehungswissenschaft in ihrer „schwierigen Doppelstellung“ (Fuchs 2007) als empirisch forschende und das Erziehungssystem reflektierende Wissenschaft, auf diese Weise nach den normativen Ordnungen pädagogischer Praxis fragen kann, die – folgt man den obigen Ausführungen zu Max Weber – gerade durch den Vergleich prägnant herausgearbeitet werden können.

Wir möchten im Folgenden diese allgemeinen Bestimmungen an einem Fallbeispiel konkret machen. Für ein Forschungsvorhaben haben die Verfasserinnen das empirische Beispiel einer vergleichenden Analyse deutscher und amerikanischer Bildungsgesetze vorgenommen. Hierbei handelt es sich selbstverständlich noch nicht um einen vollgültigen Kulturvergleich, sondern um eine exemplarische Rekonstruktion überinstitutioneller Bildungsentwürfe. Sowohl in der Entwicklung des Bildungssystems (Münch 1983; Schaub/Baker 2013), als auch hinsichtlich grundsätzlicher erziehungswissenschaftlicher Begriffe (vgl. Popkewitz 2006) und nicht zuletzt hinsichtlich der Modernisierungsdebatte zum Bildungssystem (Holtmann 2012) kontrastieren beide Bildungssysteme. Ein vollgültiger Kulturvergleich würde diese unterschiedlichen Dimensionierungen in den Blick nehmen und im Sinne einer qualitativen Mehrebenenanalyse unterschiedliche Ausdrucksgestalten von Bildung auf unterschiedlichen Ebenen des Sozialen (Interaktion, Institution, Nation) in den Blick nehmen (vgl. Hummrich/Kramer 2012). Aus Platzgründen ist es jedoch geboten, sich zunächst auf diesen skizzenhaften Entwurf einer heuristisch angenommenen Kontrastivität zu beschränken. In diesem Sinne nehmen wir die Ebene der Gesetzgebung als Ausdrucksgestalt einer überinstitutionell verankerten und gleichwohl institutionalisierten Ebene des Sozialen in den Blick.

Ein erster Schritt, den hier nur knapp skizzierten heuristischen Vorannahmen rekonstruktiv zu begegnen, liegt also in der Frage: wie wird in beiden Staaten der universalistischen Bildungsidee begegnet, oder noch differenzierter: wie wird angesichts der Universalität von Heterogenität mit dem Anspruch einer universalistischen Bildung umgegangen und zu welchen Teilhabestrukturen am Bildungssystem führt die je spezifische Umgangsweise? Welche Aussagen lassen sich vor diesem Hintergrund schließlich allgemein zu Teilhabe im Anspruch der Idee der universalistischen Bildung treffen? Als Datengrundlage lag uns das Bildungsgesetz für Berlin in einer Broschüre von 2010 vor sowie der im Internet zugängliche „No Child left behind Act“ aus den USA. Ein möglicher Einwand gegen die Datenauswahl muss an dieser Stelle reflektiert werden: während wir es in den USA mit einem nationalen Bildungsgesetz zu tun haben, das über die Bestimmungen in Distrikten bis hin zur Einzelschule angewendet wird, treffen wir in Deutschland auf eine föderalistische Organisation des Bildungssystems. Insofern lassen sich verallgemeinernde Aussagen zu deutscher Gesetzgebung nur vor dem Hintergrund ihrer besonderen Ausdrucksgestalt in 16 unterschiedlichen Bildungsgesetzen machen.

Im Folgenden werden wir unsere Rekonstruktionsergebnisse kurz vorstellen (vgl. auch Hummrich 2013) und dann die Idee der Wahlverwandtschaft kulturvergleichender und qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung erneut aufgreifen.

Das Bildungsgesetz für Berlin ist als Broschüre verfügbar, die im Internet heruntergeladen werden kann (SchulG 2010). Der Text, der über dem Gesetz abgedruckt ist lautet:

„Bildung für Berlin“

Vor dem Hintergrund einer objektiv hermeneutischen Interpretation ist hier interessant, dass es nicht „Bildung *in* Berlin“ oder „Bildung *der Berliner*“ heißt, sondern, dass Bildung „für“ etwas erfolgt. Nun ist aber das „für“ nicht anders interpretierbar als in dem Sinne, dass etwas im Dienste von etwas anderem gemacht wird – Bildung „für“ Berlin bedeutet in diesem Sinne, dass Bildung eine Dienstleistung ist, die diejenigen in die Pflicht nimmt, die sie erhalten.¹ Dies scheint deshalb ungewöhnlich, weil im Sinne nationalstaatlich verankerter Bildungssysteme und im Zuge des Bildungsföderalismus die Länder eigentlich diejenigen sind, die Bildung gewähren und die die Bildung für das Volk verantworten. Die Perspektive scheint sich hier umgekehrt zu haben: nicht die Bildung wird dem Volk dargebracht, sondern sie wird dem Land dargebracht. Bildung geschieht im Dienste Berlins. Wer sich bildet, wird zum Dienstleister. Damit ist nicht das Land verantwortlich dafür, dass Bildung stattfindet, sondern es sind die Edukanden, die im Dienst des Landes stehen und möglicherweise darüber hinaus die Schulen, an denen Bildung stattfindet. Damit werden aber Land und Schule entkoppelt: das Land reicht die Idee der Bildung gewissermaßen an die Schulen weiter.

Somit haben wir hier zwei Varianten vorliegen: in der ersten wird die Verantwortung für das Gelingen von Bildung an die Kinder (und damit auch an ihre Eltern) weitergegeben. Die Wahrnehmung von Bildung ist eine Bürgerpflicht, die für das Land erbracht wird. In der zweiten Variante tragen die Schulen dafür Sorge, dass Bildung stattfinden kann – jedoch geschieht dies nicht im Sinne des Interesses die Kinder zu bilden, sondern die Pflicht gegenüber dem Land zu erfüllen. Insofern geht es schließlich darum, dass die Schulen dafür Sorge tra-

gen, dass die Kinder gesellschaftsfähig werden – dass sie zu willfähigen Dienstleistern werden.

*„Schulgesetz für Berlin
in der Fassung vom 28. Juni 2010.“*

Als Untertitel der Überschrift „Bildung für Berlin“ findet sich zunächst eine fast kongruente Formulierung, mit der Ausnahme, dass der Begriff der Bildung durch den Begriff „Schulgesetz“ ersetzt ist. Man könnte – nur den ersten Teil der Sequenz in den Blick nehmend – an dieser Stelle von einer strukturellen Spezifikation sprechen: Das, was als „Bildung für Berlin“ definiert wird, findet sich in Form des Schulgesetzes. Was ist aber ein Schulgesetz? Ein Schulgesetz ist Teil eines länderspezifischen Schulrechts, in dem formal-bürokratisch der Zuständigkeitsbereich der öffentlichen Schulen reguliert wird. In ihm finden sich Aussagen zum „Auftrag der Schule“, zu Unterrichtsinhalten und zu Teilhabeverpflichtungen (Schulpflicht) und Beschränkungen (wer ist von der Schulpflicht ausgenommen?).

Mit der kongruenten Formulierung zur Überschrift reproduziert sich der Dienstleistungsgedanke: auch das Schulgesetz steht im Dienste des Landes. Jedoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, weshalb ein Gesetzestext, der sich möglicherweise hier ankündigt, eine Rahmung benötigt, in dem gewissermaßen etwas außerhalb des Gesetzes liegendes vor die Klammer gezogen wird? Denn der Bildungsbegriff ist zunächst einmal viel weiter zu denken als das Schulgesetz an sich. Dies ist nicht anders erklärbar als dadurch, dass mit dem Schulgesetz etwas bezweckt werden soll, was außerhalb des Gesetzes liegt oder darüber hinausgeht. Nun scheint dieser Zweck zunächst einfach ableitbar: der Bildungsbegriff geht ja weit über das hinaus, was ein Schulgesetz leisten kann. Dieses kann die Bürger und die Schulen in die Pflicht nehmen, zur Schule zu gehen und Schule zu veranstalten. Dass damit aber Bildung erreicht wird, ist noch nicht erwiesen. Die Bezugnahme auf ein höheres Ziel als die einfache in die Pflichtnahme kann strukturell einmal dadurch begründet sein, dass es eine landesweite Bildungskrise gibt. Diese wird versucht per Gesetz zu bearbeiten, indem die Bürger/die Schulen nicht nur auf die gesetzliche Verpflichtung hingewiesen haben, die ihnen als Bewohner des Landes anheim fällt, sondern indem sie darauf hingewiesen werden, dass sie mehr zu erbringen haben, als bloße Pflichterfüllung. Chancenhaft kann man sagen, dass hier den Bürgern oder der Schule ein sehr großer Handlungsspielraum erwächst: sie sind diejenigen, die durch ihre Bildung einen Dienst am Land erfüllen können. Krisenhaft müsste man hier hingegen davon sprechen, dass das Land seine Verantwortung für die Bildung abgibt. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass hinter den Sätzen „Bildung für Berlin“ und „Schulgesetz für Berlin“ kein Autor zu stehen scheint. Anders als eine Formulierung, die heißen würde „Bildungs-/Schulgesetz des Landes...“, ist hier nicht eindeutig zuzuordnen, wer für das Gesetz verantwortlich ist. Zum anderen kann es sein, dass hierin deutlich wird, dass zwischen dem Gesetzgeber (Senat) und dem Land unterschieden wird. Zwar ist der Gesetzgeber Autor eines Schulgesetzes (darauf verweist auch der Hinweis, dass eine auf einen bestimmten Zeitpunkt datierbare Fassung vorliegt) und formuliert dieses im Anspruch der Dienstleistung für das Land, aber er handelt nicht als Stellvertreter *des* Landes (wie das der Fall wäre, wenn dort „Schulgesetz des Landes“ stünde). Dies bringt einen paternalistischen Zug in den Gesetzestext und würde zugleich von einer Krise der Regierung zeugen, die sich nicht mit dem Land identifiziert.

In allen Varianten, die hier ausbuchstabiert wurden, wird schließlich deutlich, dass das, was zunächst als generöse Geste (jemand gibt einem anderen Bildung) daherkommt, sich als Dienstleistungs- und Verpflichtungsanspruch enttarnt. Dabei ist bislang unklar, wer genau wie in die Pflicht genommen wird. Sind es die Schulen, die dafür Sorge zu tragen haben, dass „Bildung für Berlin“ gewährleistet wird und das „Schulgesetz für Berlin“ umgesetzt wird? Oder sind es die Kinder (und darüber – solange sie minderjährig sind – auch ihre Eltern), die hier an ihre Bürgerpflicht erinnert werden? Dies offenbart sich schließlich im ersten Absatz des Bildungsgesetzes, der mit „Auftrag der Schule“ überschrieben wird.

„Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln.“ (SchulG 2010, S. 9)

Hier wird zunächst deutlich, dass die Variante in den Vordergrund rückt, gemäß der der Bildungsauftrag an die Schulen weitergereicht worden ist. Nicht die Schulen können Ansprüche an Eltern oder das Land stellen, sondern sie bekommen einen (Dienstleistungs-) Auftrag. Dabei geht es darum, den oder die Einzelnen zu fördern, folglich für jede(n) zu erkennen, welche Möglichkeiten und Anlagen er oder sie hat und diese zur Entfaltung zu bringen. Individuierung – nicht Gemeinschaftsbildung – steht im Vordergrund von Erziehung und Bildung. Jedes Kind hat ein Recht darauf, die Institutionen haben die Pflicht, dies zu ermöglichen. Dies alles findet unter der Maßgabe der positiven Selektion statt: nicht das, was unwert ist, wird aussortiert, sondern das, was wertvoll ist, soll zur Entfaltung gebracht werden – wobei der Begriff „wertvoll“ sehr unspezifisch verwendet wird. Bereits hier lässt sich ein verdinglichtes Verständnis von Bildung ablesen: das Kind ist passiver Konsument von Bildung; Bildung wird durch Erwachsene, die sich seiner (Anlagen) aktiv gestaltend annehmen, gestaltet. Zudem liegt hier eine moralische Aufladung vor: Lehrer werden in den Dienst der Bildung gestellt und entscheiden über die Förderung oder Nicht-Förderung des Kindes. Diese Aufladung konkretisiert sich dann auch gleich im ersten Paragraphen als Formulierung eines Bildungszieles, das auf „die Heranbildung von Persönlichkeiten“ gerichtet ist, „welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden, politischen Lehren entschieden entgegenzutreten“ (SchulG 2010, S. 9). Hier wiederholt sich die Perspektivnahme auf ein passives Kind, dessen Bildung von anderen gestaltet wird. Gleichwohl ergibt sich eine Paradoxie: aus der heteronomen Rahmung (das Kind wird gebildet) soll entschiedenes Handeln (Autonomie) werden. Dabei stellt der besondere Begriff des „Heranbildens“ sich in diesem Zusammenhang als Konglomerat aus unterschiedlichen Metaphern dar, die das Aufwachsen betreffen: geht es um das „Heranziehen“, so ist der Prozess des Züchtens und Abrichtens angesprochen; geht es um das „Herausbilden“, liegt wieder ein Anschluss an eine Trennung wertvoller und nicht-wertvoller Anlagen nahe; geht es um das „Bilden“ an sich, so werden pädagogische Machbarkeitsvisionen suggeriert. Gerade in diesem Widerspruch zwischen passivierender „Heranbildung“ und entschiedener Kritik – vor allem an nationalsozialistischem Gedankengut – wird ein Bildungsbegriff, der auf Eigenaktivität und Entfaltung im Sinne aktiver Welt- und Selbsttransformation (und somit das humboldtsche Bildungsideal) ausgerichtet ist, deutlich in seine Schranken gewiesen. Indem

jedoch alles Erziehen auf eine Bearbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit hin erfolgt, werden andere Entwicklungsmöglichkeiten verstellt. Bildung ist hier nicht mehr nur Bildung zu Autonomie (vgl. Meseth 2005), womit die Autonomieentwicklung heteronom gerahmt und moralisch aufgeladen auf die Kritik am Nationalsozialismus enggeführt wird.

In den USA hingegen finden wir im Internet keine ansprechend aufgemachte Broschüre, sondern einen Text, der zunächst sehr *gouvernemental* wirkt. Es handelt sich um einen bürokratisch strukturierten Gesetzestext, der überschrieben ist mit:

An Act

To close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind. (PUBLIC LAW 107-110—JAN. 8, 2002: 1.425)

Der Formulierung des Berliner Gesetzestexts „jedem Kind“ steht nun die negative Variante gegenüber: „kein Kind“. Das US-amerikanische Gesetz ist nicht gemacht im Sinne einer Dienstleistung, die Kinder erbringen sollen, sondern es soll jenen dienen, die zur Schule gehen oder die ihre Kinder zur Schule bringen. Der strukturelle Unterschied zu „Bildung für Berlin“ lässt dabei das Besondere beider Gesetzestexte deutlich werden: erstens werden im Fall von Deutschland das Kind (und seine Eltern) in die Pflicht genommen. In den USA scheint das Gesetz gemacht worden zu sein, um eine Lücke in der bisherigen Gesetzgebung zu schließen, durch die die staatliche Leistung nicht für alle erreicht werden konnte – das Gesetz wird im Dienste des Staates und seiner Bürger gemacht. Zweitens wird deutlich, dass im deutschen Bildungsgesetz der Anspruch auf Autonomieentwicklung höchst widersprüchlich gerahmt ist. Das einzelne Kind soll befähigt werden, aber es ist passiv, während Eltern und Lehrer eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Bildung einnehmen, damit das Kind später aktiv handeln kann. Sie unterwerfen sich der Inpflichtnahme, um dem Kind etwas zu ermöglichen. Prozesse des Wissenserwerbs werden gekoppelt an die Erziehung zu moralischem Handeln. In der US-amerikanischen Formulierung hingegen geht es darum, alle mitzunehmen. Keine/r wird zurückgelassen, es erfolgt eine Orientierung an der Gemeinschaft. In dieser Fortbewegungsmetapher kommt deutlich die moderne Idee eines Fortschritts zum Ausdruck. Schulische Bildung hat dabei vor allem ein Ziel: Bürgerinnen und Bürger zu bilden, die ihr Land in diesem Fortschrittsstreben unterstützen – eine Anforderung, die an den meisten öffentlichen Schulen in einem allmorgendlichen Ritual artikuliert wird: der „Pledge of Alligiance“, durch die alle Kinder (ob amerikanisch oder nicht amerikanisch) ihre Nähe zu den USA und der Flagge bezeugen (vgl. Rademacher 2009). Das bedeutet aber gerade nicht Individuation, sondern die Unmöglichkeit *nicht* mitgenommen zu werden. Umgekehrt heißt dies auch, dass niemand zurückbleiben darf, auch wenn er oder sie will. Hier drängt sich die Metapher eines fahrenden Zuges auf, der alle mitnimmt, ob sie wollen oder nicht. Das Inklusions- und Zugehörigkeitsversprechen bedeutet zugleich auch die Unmöglichkeit, sich zurückzuziehen.

Was wir an dieser Rekonstruktion sehen, ist, dass das Bildungsgesetz sehr unterschiedliche Möglichkeitsräume für den Umgang mit Differenz bereitstellt. Während in Deutschland – dies zeigen auch die Rekonstruktionen anderer bundesdeutscher Schulgesetze – die Orientierung am Individuum und seinen Anlagen dominiert, finden wir in den USA eine kollektive Orientierung, die Bürge-

rinnen und Bürger formt. Anders formuliert: dem Dienst des Landes am Kind in den USA steht ein Dienst am Land in Berlin gegenüber. Das us-amerikanische Versprechen (kein Kind zurückzulassen) führt in eine Überantwortung der eigenen Existenz in die zivile Gesellschaft, während in Berlin versprochen wird, den bereits im Kindesalter vorgenommenen zivilen Dienst damit zu belohnen, dass die individuellen Anlagen gefördert werden. Hierin kommt deutlich die Vorstellung einer Dichotomie von Individuum und Gesellschaft zum Ausdruck (vgl. Elias 1989; Rademacher 2009).

In Bezug auf die Frage nach der Vergleichbarkeit dieser Fälle kommen wir schließlich wieder bei der einheitlichen Bildungsgesetzgebung in den USA und der föderalen Struktur in Deutschland an. Historisch bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass sich in den letzten 80 Jahren die Bildungsgesetze komplementär entwickelten: während es in den USA im Bildungssystem zunächst eine föderale Struktur gab und schließlich eine nationale Gesetzgebung entwickelt wurde, wandelte sich die deutsche Gesetzgebung von einem nationalistischen Bildungsgesetz, zu einer föderalen Gesetzesstruktur. Wenn wir also die Rahmungen der schulischen Bildung in den Blick nehmen, dann fällt zunächst auf, dass es dort, wo es in den USA einen allgemein verbindlichen Rahmen gibt, in Deutschland einen Ausfall gibt. Die Kultusministerkonferenz ist zwar grundgesetzliches Kontrollorgan der Bildungsgesetzgebung der Länder, aber die Länder „nehmen in der Konferenz ihre Verantwortung für das Staatsganze auf dem Wege der Selbstkoordination wahr und sorgen in Belangen, die von länderübergreifender Bedeutung sind, für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur“ (KMK.org 2012). Ein notwendiger Schritt, um im Rahmen einer kulturvergleichenden Analyse zu weitreichenderen Aussagen als den hier gemachten exemplarischen zu kommen, wäre insofern ein systematischer Versuch, diese Leerstelle aufzuarbeiten – etwa indem kontrastierende Bildungsgesetze aus den deutschen Bundesländern aufgegriffen werden und vor dem Hintergrund der Annahmen von Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Entwürfen eine vollständige Kontrastierung mit dem us-amerikanischen Bildungsgesetz stattfinden kann. Umgekehrt müsste dann auch analysiert werden, inwieweit das nationale Bildungsgesetz innerhalb der föderalen Struktur der USA spezifische Interpretationen erfährt. Schließlich könnte dann – im Sinne einer qualitativen Mehrebenenanalyse (Helsper/Hummrich/Kramer 2009; Hummrich/Kramer 2011) – eine Kontrastierung institutioneller Entwürfe vor dem Hintergrund der je spezifischen Rahmungen erfolgen.

Obwohl ein systematischer Vergleich also ein komplexes Unterfangen ist, sollen hier erste Versuche unternommen werden, die unterschiedlichen bildungskulturellen Entwürfe zu kontrastieren. Dabei wird deutlich, dass die Gemeinsamkeit, auf die sich beide Gesetzestexte berufen, die Idee universeller Bildung ist: alle Kinder sollen zur Schule gehen und gebildet werden. Die Differenz, die sich hier als kulturelle Differenz offenbart, kann in drei Punkten skizziert werden:

1. In den USA ist das nationale Bildungsgesetz Ausdruck eines nationalen Selbstverständnisses von Zugehörigkeit: wer sich bildet, gehört selbstverständlich dazu und wird mitgenommen. In Deutschland existiert ein nationales Verständnis nicht, da Bildung in einem föderalen System stattfindet. Selbst wenn es auch in den USA große Unterschiede in der lokalen Umsetzung des Bildungsgesetzes gibt, so stellt das nationale Gesetz einen allge-

mein verbindlichen Rahmen dar. Dieser wird in Deutschland allenfalls nachträglich durch die Kultusministerkonferenz eingeholt;

2. Ein deutlicher Unterschied besteht auch in der Selbstverständlichkeit, mit der die Macht der Institution in den USA anerkannt wird, während in Berlin eine ambivalente Figur vorherrscht: einerseits wird die Macht der Institution in den Hintergrund gedrängt, zum anderen wird das Kind als zentraler Akteur in die Pflicht genommen. Hier wäre systematisierend die Frage anzuschließen, ob es sich hierbei um einen spezifisch berlinerischen Umgang mit Macht handelt, oder ob dies die allgemeine Tendenz in der bundesdeutschen Gesetzgebung ist. Wäre dies so, würde sich überinstitutionell das widerspiegeln, was Rademacher (2009) auf institutioneller Ebene herausarbeitet: dass hier die Neigung besteht, die Bedeutung der Institution in den Hintergrund zu drängen, gleichzeitig aber auch mit ihr zu drohen, was etwa bei Einschulungsfeiern in Gesten des Trostes und der Bedrohung zum Ausdruck gebracht wird;
3. Die Differenz zwischen Berlin und den USA zeigt sich auch in der Art des Umgangs mit Schule als einer vergesellschafteten Institution, die an der Vergesellschaftung der Individuen arbeitet: während dies in den USA scheinbar widerspruchsfrei akzeptiert wird, schlagen sich in der deutschen Variante alle möglichen Arten von Widersprüchen nieder – am deutlichsten nachzuvollziehen in einem doppelten Autonomiewiderspruch: einerseits geschieht Bildung als zivile Dienstleistung, andererseits soll Autonomie gebildet werden; einerseits ist das Ziel Autonomie, andererseits soll moralisch gebildet werden.

Wir hoffen mit diesen drei Schlaglichtern – bei aller notwendigen Reflexion in Bezug auf die Vergleichbarkeit – gezeigt zu haben, wie unterschiedlich die kulturellen Entwürfe zu Schule und Bildung sein können. An dieser Stelle scheint es uns ergiebig, noch einmal die Idee der Wahlverwandtschaften aufzugreifen. Im vorhergehenden Kapitel war die Idee der Wahlverwandtschaft zwischen Kulturvergleich und strukturtheoretischer qualitativer Forschung die des gemeinsamen Bezugs auf die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, die es ermöglicht, verdinglichende oder verkürzende Perspektivnahmen auf den Forschungsgegenstand zu überwinden. Warum dies in der Erziehungswissenschaft von Interesse ist, kann mit Bezug auf eine empirisch sich ausformende Erziehungswissenschaft begründet werden. Gerade hier impliziert qualitative Forschung die Möglichkeit einer „Alternative zu einer wirklichkeitsindifferenten gesetzeswissenschaftlichen Forschungsstrategie“ (Wernet 2006, S. 31) einerseits, einer normativ setzenden Pädagogik andererseits, denn ein verstehender Zugriff auf die Erziehungswirklichkeit ermöglicht es, die „schwierige Doppelstellung“ (Fuchs 2007) der Erziehungswissenschaft reflexiv zu handhaben: Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft muss sich den wissenschaftlichen Gütekriterien stellen, steht aber gleichzeitig im Anspruch die normativen Grundlagen des Erziehungssystems zu reflektieren (vgl. Meseth 2011). Dass dabei ein strukturtheoretisch fundierter Kulturvergleich in der Erziehungswissenschaft eine besondere Rolle spielen kann, liegt auf der Hand, denn gerade über die Kontrastierung und Typenbildung können die normativen Grundlagen von Erziehung und Bildung abstrahiert werden. Kurz: das was im Rahmen lediglich eines Bildungssystems *normal* und *universell* erscheint (zum Beispiel die Bildung angepasster Bürger in den USA, die widersprüchliche Einheit

von Autonomie und Heteronomie in Deutschland) scheint im Kulturvergleich Spezifikation, die möglicherweise selbst wieder normative Grundlagen impliziert.

4. Methodologische Prämissen kulturvergleichenden Arbeitens in der Erziehungswissenschaft

Die Aussagen, die im Rahmen qualitativer kulturvergleichender Studien gemacht werden können, sind nicht als kausale Ableitungen verstehbar. Weder können bestimmte Phänomene auf die Kultur, in der sie sich finden, zurückgeführt werden, noch können Aussagen über das Vorkommen bestimmter Erscheinungen als kulturspezifisch in dem Sinne getroffen werden, dass diese Erscheinungen sich nur in einer ganz bestimmten Kultur finden. Kausalität bedeutet, so Durkheim: dass „zu derselben Wirkung stets dieselbe Ursache gehört“ (Durkheim 1984: 208). Um solcherart Zusammenhänge herzustellen, sind die sinnhaften Erscheinungen, die den Ausgangspunkt der qualitativen kulturvergleichenden Forschung bilden, zu mannigfaltig, zu komplex und zu sehr auf unterschiedlichste Weisen miteinander verwoben. Solcherart Zusammenhänge entsprechen nicht der Idee einer, wie Weber es nennt, Kausaladäquanz, sondern es geht um sinnadäquate Erklärungen.

Eine qualitative ebenso wie eine kulturvergleichende Forschung und Theoriebildung bezieht die Gültigkeit ihrer generalisierten Aussagen ebenso wie die quantifizierende Sozialforschung aus der Empirie, also aus der Berufung auf Erfahrungstatsachen. Ihre Aussagen sind am Material gewonnen und müssen sich an ihm bewähren. Dennoch besitzen die Theoriebildungen der qualitativen Forschung nicht dieselbe Suggestivität und empirische Evidenz wie Kausalaussagen.

Nicht, weil diese Theoriebildungen weniger empirisch sind, sondern weil sie sich nicht einfach falsifizieren lassen. Sie führen notwendig zu einer Suche nach empirisch angemessenen Begriffsbildungen und notwendig zur Explikation konkurrierender Modelle, wobei die Überprüfung ihrer Triftigkeit aufgrund der Sinnhaftigkeit ihrer Phänomene nicht einfach an methodentechnische Operationen delegiert werden kann. Der qualitativen ebenso wie der kulturvergleichenden Theoriebildung ist damit der Streit über die Angemessenheit ihrer theoretischen Aussagen, über die Sinnadäquanz ihrer materialen Begriffsbildungen, notwendig und unhintergebar eingeschrieben.

Anmerkung

- 1 Man stelle sich an dieser Stelle vor statt „Bildung für Berlin“ würde da stehen „Bildung für Migranten“. In diesem Fall wäre klar: hier angesprochene Migranten erhalten Bildung als eine Gabe. Oder – ganz losgelöst von diesem Beispiel, ähnlich wie wir dies bei Wernet (2000) als methodischen Kniff finden, um die Sinnstruktur zu erschließen: „Eine Geburtstagstorte für die Katze“ Hier wird deutlich, dass es sich um eine Gabe handelt, die im Dienst der Katze erbracht wird.

Literatur

- Adick, C. (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Baker, D. P./LeTendre, G. (2005): National Differences, Global Similarities. Stanford.
- Bonß, W. (1983): Empirie und Dechiffrierung von Wirklichkeit. Zur Methodologie bei Adorno. In: Friedenburg, L. v./Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a.M., S. 201–225.
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M.
- Durkheim, E. (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M.
- Elias, N. (1989): Studien über die Deutschen. Frankfurt a.M.
- Epstein, E.H. (1983): Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education. In: Comparative Education Review 27, pp. 3–39.
- Fuchs, P. (2007): Die soziologische Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 69–82.
- Hamburger, F. (2012): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. 2. Auflage, Weinheim.
- Hildebrand, B. (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Wiesbaden.
- Levi-Strauss, C. (1977): Strukturelle Anthropologie I. Frankfurt a.M.
- Levi-Strauss, C. (1993): Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft. Frankfurt a.M.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A./Langer, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 119–136.
- Holtmann, D. (2012): Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Potsdam.
- Hummrich, M. (2013): Interkulturelle Verklärungen. Kulturvergleich trifft Migrationsforschung. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2011): Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, S. 109–134.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Aufgaben der KMK, <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> (01.09.2012).
- Meseth, W. (2005): Aus der Geschichte Lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt a.M.
- Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. In: ZSE 31(1), S. 12–27.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.
- Münch, Richard (1983). Die Kultur der Moderne. Frankfurt a.M.
- Popkewitz, T. S. (2006): Kosmopolitismus. Die Grundlage der Vernunft und die Steuerung der Schulbildung. In: Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 214–240.
- PUBLIC LAW 107–110—JAN. 8, 2002: No Child left Behind Act of 2001. <http://www2.ed.gov/legislation/esea02/107-110.pdf> (01.12.2010).
- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden.
- Schulgesetz (SchulG) (2010). Schulgesetz für das Land Berlin. <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf> (01.12.2010).
- Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden, 625–646.
- Radtke, F.-O. (2012): Kulturen sprechen nicht. Die Politik der grenzüberschreitenden Dialoge. Hamburg.

- Roth, H. (1963/2007): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. in: 9. Beiheft Die Deutsche Schule: Heinrich Roth revisited. 9. Beiheft zur Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, S. 93–106.
- Schaub, M./Baker, D. P. (2013). Conservative Ideologies and the World Educational Culture A Comparison of German and American Old-Order Amish Education. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden, (im Erscheinen).
- Schriewer J. (1982): ‚Erziehung‘ und ‚Kultur‘. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Brenner, K. (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. – Paderborn, S. 185–236.
- Schriewer, J. (2013): Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Wiesbaden. (im Erscheinen).
- Schulgesetz (SchulG) Berlin (2010): <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf> (01.09.2012).
- Weber, M. (1904): Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen, S. 146–214.
- Weber, Max (1904/05): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen 1988, S. 17–206
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Stuttgart.